

蘇格拉底方法在法律通識課程教學中的應用

石凌霜*

在教育哲學中，蘇格拉底方法（Socratic Method）是強調經由對話、辯證的過程，讓學習者獲得知識與檢驗其信念的方法；在注重批判性思考的通識教育中，有相當的應用價值，法律通識課程之中亦然。根據不同的區分角度，蘇格拉底方法之內涵，可分類為所謂三模式：測試模式、美諾篇模式、特亞特圖篇模式；或二途徑：非專斷式途徑、威權式途徑。美國法學院的教學常使用蘇格拉底方法，從其不同的學習與教學經驗中，學者們或贊成或反對蘇格拉底方法。贊成者認為蘇格拉底方法對於教導基本法律原則是一個有實效的工具；反對者則認為蘇格拉底方法在課堂上的經驗是羞辱所有的學生。但基本上，多數學者將同意：重點在於教師如何善加操作蘇格拉底方法而發揮其優點以有助於學生。相比較地，蘇格拉底方法在法律通識課程之教學上亦有應用之可能性，即依照不同教學內容，可適當採取相關模式或途徑。依照美國法學院的經驗，係以美諾篇模式為主。此外，就法規範適用的理解上，可採威權式途徑來教學；就法規範修改的理解上，可採非專斷式的途徑來教學。最後，本文並輔以教學上所經歷的實際應用狀況來介紹與分析，顯示採用蘇格拉底方法教學對教育學生思辨有所助益。

關鍵詞：法律教學、法律通識課程、蘇格拉底方法、蘇格拉底教學

* 石凌霜：國立臺北商業技術學院通識教育中心兼任講師
shih@webmail.ntcb.edu.tw

The Application of the Socratic Method in Teaching General Education Law Courses

Ling-Shuang Shih*

The Socratic Method emphasizes that students obtain knowledge and test their beliefs in the process of engaging in dialogues. As general education emphasizes critical thinking, this method has much applied value, specifically in teaching law courses in general education programs. In light of different perspectives, the Socratic Method could be classified into three models: the test model, the Meno model, and the Theaetetus model. Besides, it could be classified into two approaches: the non-autocratic approach and the authoritarian approach. The Socratic Method is often adopted in the teaching at law schools in the United States. In their different experiences of studying and teaching, scholars' views over the use of the Socratic Method in teaching the law is controversial. The approvers consider that the method is effective in teaching basic legal principles. The dissenters consider that the classroom experience is humiliating to all students. However, most scholars would agree that it depends on how well teachers implement the Socratic Method so that students may benefit from the process. Comparatively, there is also possibility that these models or approaches of the Socratic Method might be properly applied in the teaching of different law courses. In United States, the Meno model is mainly applied. Besides, for students' understanding the application of law, teachers may adopt the authoritarian approach. For students to understand the amending of law, teachers may use the non-autocratic approach. In this article, the author introduced and analyzed his teaching of law using the Socratic Method and demonstrated how useful it has been for educating students to have deliberation ability.

Keywords: *general education of law, law teaching, Socratic method, Socratic teaching*

* Ling-Shuang Shih: Adjunct Lecturer, Center for General Education, National Taipei College of Business

蘇格拉底方法在法律通識課程教學中的應用

石凌霜

壹、前言：法律通識課程的教育理念與蘇格拉底方法——從通識教育理念中的批判性思考性質談起

在**教育哲學**領域，若要對法律通識課程的教育理念加以定性，就不得不先鳥瞰其所屬的通識教育本身的性質。通識教育不應是學生被動、單向接受背誦後所得的知識的教育過程；毋寧應培養學生相關思考能力¹；其中，批判性思考的精神十分重要。依照溫明麗所言，通識教育的命脈乃是人文精神；而批判性思考彰顯人文精神。從而，人文精神需要批判性思考的教學去培養。詳言之，其指出無論通識教育的內涵為何，其所欲培養的能力與精神，均以人文精神為規準、為依據。更確切的說，通識教育的終極關懷是活生生、會思考、有情性的人。就此而論，對於人之異於禽獸之判準或有不同的論點，但人之所以為人，至少必須展現自我判斷的能力；必須能自我覺知與自我實現的決心與智慧等特質，此正是一位批判性思考者必須，也應該彰顯的特質（溫明麗，1997，頁 17-24）。

溫明麗進而指出，同理，批判性思考的能力的培養，必須要在自由、民主的氛圍中，讓學生在經驗與思考中學習。一言以蔽之，批判性思考的教學是具有人味的學習，其目的旨在培養具獨立思考與判斷能力的人，而此亦是通識教育的目的所在。故其認為批判性思考即為一種通識教育（溫明麗，1997，頁 24）。溫明麗上述見解，精確詮釋通識教育的性質，尤其是在闡述批判性思考的教育理念的部分²。此外，張秀雄亦指

¹ 若觀諸國內教育學界之意見，以張玉成的研究心得而言，其於比較國外學者見解後，主張下列四種思考類別：一、認知記憶性思考；二、分析應用性思考；三、創造性思考；四、批判性思考；此屬於高層次認知能力（張玉成，2004，頁 11-14）。

² 就「批判性」此一性質在教育上的意義，Stephen D. Brookfield 與 Stephen Preskill 曾闡述指出，不論是標示為「討論」、「對話」或「交談」，最活生生的互動乃是批判性的，當參與者採取批判性的態度時，人們才會去質疑與探索即使最被廣為接受的

出，批判思考是公民教育課程的重要目標、是二十一世紀公民的必備素養。而批判思考包含了辯證的推理與對話的推理的層次（張秀雄，1995，頁 78、95-102）。此外，批判思考也是民主社會的基礎教育（張秀雄，1995，頁 96-97）。

從上述學者的觀點出發，吾人可以得知，法律通識課程作為通識教育的一環，教學上亦不應忽視就學生批判性思考面向的培育。而蘇格拉底方法（Socratic Method）作為一種教學方法，對於辯證的推理與對話的推理甚為注重³。Bob Brownhill 指出，受訓的教師常被推薦使用蘇格拉底方法來教學，因為此方法鼓勵學生反思自身、變得能自我分析，且引導學生至關於尋求真理的對話中（Brownhill, 2002, p.70）。承此，其似乎可以考慮作為法律通識課程的一種教學方法。然而吾人允宜細細溯源探問：蘇格拉底方法的內涵為何？此一教學方法是否有相關利弊得失？就法律類的通識課程而言，其是否有應用的可行性？本文將一一予以探討與解答，並且輔以教學上應用此一方法的實況與檢討；最終給出本文的結論心得。

本文係對相關之文獻資料進行分析、闡釋、與論證，並未著重於經驗性、實徵性取向的量化或質性的資料分析。採取如此作法之理由係：於教育哲學領域之主題中，本文既然主要係從規範研究途徑就蘇格拉底方法此一理論在「應然面」的成立與否，進行闡述與論證，倒並非著重於經驗研究途徑，對教學案例作相關實驗組、對照組之量化分析、或就特定案例的質性研究。文中即便輔以一則教學現場的實例，其功能亦

想法與信念。批判性地交談，意謂著後述的開放性：重新思考被懷抱的假定、並且使這些假定隸屬於進行質疑、論證、與互抗論證的持續性回合。批判性討論的定義上的特質之一係，參與者志願以開放性的心胸進入交談。這需要人們當遇到對方有說服力、受到充分理由支持的論證時，具有足夠的彈性去調整自身觀點；以及當遇到對方的反駁意見理由不充分時，具有足夠的自信心來維持自己原本的意見（Brookfield & Preskill, 2005, p. 7）。

³ 若暫且先粗略所謂蘇格拉底方法內涵的簡略式答案，則可如 Patricia Mell 所說的：「在其最純粹的形態上，蘇格拉底方法是指（在課堂上）某一位學生被隨機選出，然後用某個在課堂討論前（師生應）先預習好的案例來詢問他的一種教學風格」（Mell, 2002, p. 46）。同時，依照 Peggy Cooper Davis 與 Elizabeth Ehrenfest Steinglass 的觀點，採行蘇格拉底方法的教師，例如當年的 Langdell，像蘇格拉底一樣常以問題導向來促進批判性思考（Davis & Steinglass, 1997, p. 262）。不過吾人需留意，蘇格拉底式的對話，固然可用以探討司法案例，但並不受限於此。換言之，蘇格拉底式的對話，也可用以探索沒有固定答案的問題，諸如正義的意義（Rosato, 1997, p. 37）。

僅係用於作為解說此方法（至少）在某些環境下實踐的參考；合先敘明⁴。

承上所述，本文係以文獻資料之分析為主；唯敬請讀者留意，在對涉及**蘇格拉底方法內涵**方面的文獻資料進行研究的範圍上，本文係以探索與歸納較國內學界既有研究成果更深入，然而卻尚未被國內學界所探討之**國外學者對該內涵的研究發現與見解之文獻資料範圍**為主，並搭配實際教學例證，以做為引發本文主題（在國內）的前瞻性討論之研究筆記類的階段性功能。至於對蘇格拉底方法所涉哲學**文本出處**的**相關篇章**之更源頭且更具系統性的**直接**分析研究，固然另有其學術意義，然而其乃係日後方將另行接續深化，以進一步用該原初文本為核心來做文獻評論類的系統性之回顧與評析的研究階段，亦合先敘明。

貳、蘇格拉底方法的內涵

本文此部分係介紹蘇格拉底方法較為詳細的內涵；同時並探討與釐清蘇格拉底方法內涵上的相關問題⁵。

一、國內學界對蘇格拉底方法的初步簡介

首先，所謂蘇格拉底方法，簡言之，據高廣孚的分析，係指蘇格拉底和人討論有關問題時，所用之詰問法。這種方法有下列幾種特點：(1)懷疑的，蘇格拉底認為一切知識，均從疑難中產生，愈求進步疑難愈多，疑難愈多進步愈大。由懷疑而引出問題，這不是表示蘇格拉底傲慢自大或自命為智者；事實上恰好相反，蘇氏本身非常謙虛。他常說：「我知道自己的愚昧，我非智者，而是一個愛智的人。」此外，蘇氏所謂「懷疑」是研究學問和討論問題的方法，別於古代希臘懷疑論者之所謂的「懷疑」；前者

⁴ 蘇格拉底方法的（累積至相當數量的施教個案，以例如進行相關施教效果的統計分析等等的）實證性研究，當然亦頗有意義；然限於本文篇幅與問題意識之聚焦，而僅從教育哲學角度為主探討之。若由教育科學角度對蘇格拉底方法的教學成效從事實證性研究，可待日後另行為文處理。

⁵ 為便於讀者留意論述內涵時的關鍵概念，故於本文相關部份中，將可見到有少數字詞被**黑體字**化，此係**本文**所**強調**的斟酌部份，而非相關英文文獻原文即有黑體字化，茲敬謹陳明。

以懷疑為方法，作為探求真知的手段；後者以懷疑為目的，始於懷疑，而終於懷疑，結果則毫無所得。(2)是談話方式的，這是詰問法的第二特點，在討論時，採用談話的方法，以辯論為技術，而尋求真理和概念的正確定義。(3)概念的和定義的，他在問答中想把許多模糊的概念找出正確的定義來（高廣孚，1998，頁 456-457）。

高廣孚指出，此外這種談話也有幾個特點：第一，談話是藉助於問答，以弄清對方的思路，使其自己發現真理。唯在談話進行中，蘇氏則偏重於問，他不輕易回答對方的問題。他只要求對方回答他所提出的問題。第二，彼此由交談而建立友誼，由於友誼建立在雙方的情感基礎之上，這樣才有助於問答的進行（高廣孚，1998，頁 457）。張玉成則就蘇格拉底方法之較為具體之操作而言，指出蘇格拉底用以激發學生思考的程序，概分為四個步驟：第一，利用發問促使學生形成初步的假定；第二，導引他對自己的假定產生懷疑；第三、促使他承認自己並不了解自己的假定是對是錯；第四、導引他建立一個正確的假定（張玉成，2004，頁 14）。此外，林玉体也曾從其他角度予以解說，指出蘇格拉底自喻其教學法為「產婆術」(maieutics)：產婦肚子早有小孩，助產士就用各種方法讓孕婦順利生下小孩；其中最為要緊的是，生子（本文按，指學生獲得知識）要自己來，別人無法取代，頂多幫點忙（林玉体，2005，頁 131）。就蘇格拉底方法的施行，林玉体則簡介謂蘇氏首先用層層反問的方式使人自覺無知，然後用產婆法引出人們原已有的知識（林玉体，2010，頁 37）。

所以歸納言之，國內學界以上對蘇格拉底方法的相關簡要介紹，即使並不一定皆屬全面或在詮釋上完全精確，但畢竟有助於吾人迅速了解蘇格拉底方法之大體內涵，故其頗具就本主題奠基之功，頗值感佩。唯若就相關英文文獻細予分析，蘇格拉底方法的內涵，尚有相當多可介紹與檢視之處，值得本文試予探討；此即本文以下幾部分接續要處理的。首先吾人要檢視：學界就蘇格拉底方法是否存在的此一先決爭議。

二、蘇格拉底方法本身存在的爭議

蘇格拉底一生沒有著作，他的言行和思想是靠他的弟子柏拉圖等人替他記述流傳下來（高廣孚，1998，頁 454）。然而，Thomas C. Brickhouse 與 Nicholas D. Smith 提醒調，普遍被認為對於蘇格拉底思想最可靠來源的柏拉圖所著的對話錄，並沒有提供蘇氏在教學上有任何「方法」可言（Brickhouse & Smith, 2009, p. 184）。因為據其分析，柏拉圖在對話錄的辯解篇（*Apology*）中，敘述蘇氏甚至自己都主張：「我從未承諾任何知識給人們，我也沒有教導任何人任何事物。如果有人說他從我這裡學到東西，或

聽到任何其他人未曾聽過的私人事物，你們可以確定他沒有講實話（Cooper, 1997, p. 30；Brickhouse & Smith, 2009, p. 177）」。

此外，Brickhouse 與 Smith 指出一項情況。蘇氏在與人對談時，常表明自己是無知的。因此大有理由相信，蘇氏採取此一策略性角色，讓部分學者不相信蘇氏交談的誠意。蘇氏堅持其他人來回答他的問題，而既然蘇氏說自己無知，所以蘇氏自己不情願去回答其他人的詢問；是以此與本文貳之一所述國內學者解讀的「謙虛」不同，換言之有些學者們認為蘇氏毋寧是惺惺作態。此外，柏拉圖在書中自己描繪的角色之一，就拒絕接受蘇氏的戰術。例如柏拉圖書中的共和國篇（*Republic*）中的角色 Thrasymachus，就拒絕遵照蘇氏的對談方式。其對蘇格拉底說：「如果你真的想知道正義是什麼，你就別只發問、然後藉由反駁別人的答案來滿足你自己。你知道：問問題比回答問題容易」（Cooper, 1997, p. 981）。Thrasymachus 認為，蘇格拉底聲稱自己無知，只是為了在與其他人的討論中佔據優勢，因為「問問題比回答問題容易」。因而這種說自己無知的聲稱，只是蘇氏習慣性說的反話，換言之是虛假的（Brickhouse & Smith, 2009, p. 178）。

從以上的研究結果，似乎會推論出蘇格拉底方法不存在；然而，Brickhouse 等人也同意，也有部分現代的學者在分析相關文本後，會對於蘇氏自稱無知的說法，認為是當作一項權宜做法，是為了鼓勵他的對談者尋求真理（Gulley, 1968, p. 69；Vlastos, 1971, pp. 8-10）。況且即便常聲稱無知，蘇氏有時也承認他是知道某些知識。不過最重要的是，蘇格拉底想表明，（因為）他以及任何人都沒有（作為整體的）知識，所以他當然也無法教任何東西給其他人⁶（Brickhouse & Smith, 2009, pp. 179-180）。況且，若觀諸蘇格拉底當時生活的背景脈絡，蘇氏被控告其：不承認該邦所承認的眾神、介紹異端、腐化青年人思想等三項罪名；而腐化青年人思想乃是跟教學問題有關。Brickhouse 等人認為，蘇氏否認他自己是教師、與否認任何人從他那裡學得任何事物；乃是否認他是一個教條主義（doctrines）的教師、與否認任何人從他那裡學到任何教條（Brickhouse & Smith, 2009, p. 181）。

此外，如 Robert D. Whipple, Jr. 認為，蘇格拉底方法抗拒被定義：況且它有著好

⁶ 其實這種無知的層面是指在於倫理與哲學命題上而言。如果就實際的技藝而言，蘇氏曾拜訪一些技師，技師對蘇氏說明的技藝內容，蘇氏承認是屬於某種知識（Brickhouse & Smith, 2009, p. 180）。

幾個相異、常常矛盾的定義。蘇格拉底似乎會在某次對話中主張某項論點，而在不同的對話中主張其他論點。蘇格拉底方法的定義與使用，在不同歷史時期與評論之間變遷著⁷（Whipple, 1997, p. 1）。此外 Whipple 也指出，甚多學者質疑蘇格拉底所述的論點似乎有不一致的弊病。例如 Charles Kauffman 即指摘蘇格拉底在其辯證法（*dialectic*）⁸中的目的，是要贏得一項論證來壓迫對話者同意其觀點（Whipple, 1997, p. 2）云云。

然而 Whipple 對此予以辨明指出，在某次蘇格拉底與 Polus 的辯論中，為何蘇格拉底竟然說出，除非 Polus 同意蘇氏（的論述），否則將無任何論點可實現云云的此種強硬的態度？原來相關的對話脈絡是，Polus 在與蘇氏的辯論中所試著反攻而用的方法，不思依據辯證法，而欲訴諸（純然的）雄辯術（*oratory*）。在蘇氏看來，這兩種方法乃是兩回事。換言之，蘇格拉底的觀點係，雄辯術（本文按，指在思辨上）不及辯證法，而蘇氏認為，辯證法是到達知識的路徑（Cooper, 1997, pp. 815-816；Whipple, 1997, pp. 5-6）。所以吾人可以瞭解，蘇氏某些乍看之下不一致的說法，背後仍有其一貫的道理在。

⁷ 綜合言之，Whipple（1997, pp. 19-37）研究指出，就蘇格拉底（式）的「諸種」方法（Socratic Methods）的發展而言，從 Plato、Aristotle、羅馬時代、中世紀、文藝復興時代、18 世紀、至 19 世紀，在教育與辯證法（詳本文後述註 8）方面，前述階段的哲人們各自對蘇格拉底方法的內涵（辯證法）使用，做出不同（甚至往往是縮減）的處理；任舉一例，如在文藝復興時期的教室中，很難發現曾使用蘇格拉底方法。故 Whipple 指出甚至 Metropoulous 曾言：一項就蘇格拉底對西方教育（史）的影響的研究調查指出，相比之下，幾乎沒有教育思想家曾經直接受到蘇格拉底及其方法所影響（Whipple, 1997, p. 19）。

唯本文認為，歷史上蘇格拉底方法是否「流行」，乃是實然面的問題，此另當別論；但從作為規範面的教學方法價值上的研究方向而言，吾人從研究思想家的學說內涵的角度入手來探討蘇格拉底方法，宜鎖定系爭思想的核心（至少以與思想家本人同時代的弟子柏拉圖的著作所呈現者為底線），至於後代諸多哲人如何「衍申」的情況，本文並不擬多費篇幅一一論述。此外，吾人亦可補充留意 Whipple 的看法：柏拉圖對話錄中的後期篇章，如政治家篇（*Statesman*）、辯士篇（*Sophist*）中的描寫筆法，強調（單向）講授（*didactic, lecture-based*）而非對話（*dialogic*）的過程、強調回應者的回答而非蘇格拉底的詰問的過程；凡此種種，可謂已經不是使用蘇格拉底方法，不如說是使用「柏拉圖」（*"Platonic"*）方法（Whipple, 1997, pp. 19-20）。

⁸ 辯證法是 *dialectic* 的中文翻譯，簡言之，辯證法就是用是與非（*Sic et Non*）的方法，把思想向前逐步推進。而透過正面的陳述和反面的辯駁，完全的真理才能夠逐漸顯露出（布魯格，1978/1989，頁 155-156）。

例如，Rebecca B. Cain 指出，她用以**普遍性**指涉蘇氏方法的術語是「辯證法」，在此字眼最根本的層面上意謂「會話」、「對談」或「論述」(discourse)。將蘇氏方法寬廣地定義為一種辯證法性質的方法，即是藉由問題與答案的提出，而將蘇氏方法作為一種哲學式的會話或討論。Cain 係對蘇格拉底方法提出了心理學模型(Psychological Model)的詮釋，要言之，在此種詮釋模型中，她指出蘇氏方法的三個在辯證法上的主要活動：(1)反駁、(2)尋求真理與(3)說服。其中，關於常見的那種被視為**對交談者予以反駁或反詰問(cross-examination)**的做法意思相同的所謂蘇格拉底的「**證謬駁論**」(“*elenchus*”⁹)活動，Cain 認為那只是反映蘇氏方法所具有的諸般功能之中的一種她稱為「**證謬駁論式**」(“*elenctic*”)的功能而已(Cain, 2007, p.3)。Brickhouse 等人也類似此立場，而並不贊同部份學者將「蘇格拉底式的證謬駁論」視為「蘇格拉底方法」的同義語的觀點(Brickhouse & Smith, 2009, pp.181-182)。

承上所述，故若以證謬駁論為例，即屬於蘇格拉底方法中常見(但非唯一)的內涵做法，但即便運用證謬駁論之做法，亦可能在**不同之對話脈絡**中為之而有若干具體施作上的差異。並且，緣於蘇格拉底方法的內涵甚廣，故有時蘇氏不免有論點間不完全一致的情況。至於蘇格拉底方法為何有此些情況，則在後述部分接續予以分析。

三、蘇格拉底方法的不同模式或途徑

蘇格拉底方法在內涵上固然有部份共通之處，但亦非完全一致。基於學者間出自不同思維的區分出發角度，因而詮釋柏拉圖所著對話錄之文本的脈絡不同，對於該書中各

⁹ 依據 Brickhouse 與 Smith 的觀點，「*elenchos*」此字眼意謂反駁(refutation)，有些學者予以拉丁化為「*elenchus*」(Brickhouse & Smith, 2009, p. 181)。若參照坊間英文字典中的定義，「*elenchus*」意指：「argument of disproof or refutation; cross-examining, testing, scrutiny esp. for purposes of refutation」(“*Elenchos*,” n.d.)。而其形容詞「*elenctic*」意指：「(logic) refuting an argument by proving the falsehood of its conclusion」(“*Elenctic*,” n.d.)。

綜言之，所謂蘇格拉底式的證謬駁論，Brickhouse 與 Smith 指出，係蘇氏藉由先引出對話者自身的相關論述，並接著證明其彼此間的邏輯上前後不一致，以表達蘇氏反對對話者的主張的方法；固然，有些時候，蘇氏倒也不吝提出自己的正面論述，例如在對話錄中的高爾吉亞篇(*Gorgias*)與共和國篇中的一些對話例子(Brickhouse & Smith, 2009, pp. 181-183)。此外，Davis 與 Steinglass 指出，*elenchus* 作為首要的方法，乃是出現在較早期的蘇格拉底對話錄中；而較不被強調於中期、晚期的柏拉圖式版本的(蘇氏)對話方法中(Davis & Steinglass, 1997, p. 254)。

篇章所呈現的蘇格拉底方法，有三分法、二分法等不同之區分方法¹⁰。三分法主要是依照各類提問模式為區分的出發角度，並大體上搭配出現在對話錄中的篇章位置來命名；二分法則是簡明地依照各教學途徑的特點來分類，並深入分析該特點的內涵。本文擬以二分法作為後續論述的主軸，不過也不偏廢介紹三分法。以下予以分別說明。

（一）三分法：測試模式、美諾篇模式、特亞特圖篇模式

承前所述，固然有學者曾主張，蘇格拉底方法無法從柏拉圖的對話錄一書中得出；但這是指嚴格依照蘇氏自己聲稱並未教學的角度而言。學者們同意，若吾人「放寬」對於柏拉圖所著對話錄內容的觀察，會發現蘇格拉底提出了三種模式的「提問」。在第一種模式的提問中，蘇格拉底堅持自己沒有值得分享的特定知識，並據以宣稱他對所提出的問題並不知道答案，例如在卡米迪斯篇（*Charmides*）、小希丕亞篇（*Hippias Minor*）……中的一些例子；固然，學者也提醒留意調，即便如此，蘇格拉底明確地有著其願意分享的信念，而且他似乎偶爾也會熱心地論證自己的信念、並對比於其所發現其他人的觀點之中有誤的信念價值（merits）。甚且，於該些對話中，他的焦點係專屬於倫理上的，且常聚焦於（例如相關概念的）定義上（Brickhouse & Smith, 2009, p.184）。

學者接續指出，第二種提問模式是出現在對話錄中的美諾篇（*Meno*）。在此種提問模式中，蘇格拉底確實地去論證後述實定的教條原理（positive doctrine）：所有的學習，都是（本文按，指既有已經存在腦中對真理內容的）回憶（recollection）；因此，教學僅僅是去引發記憶¹¹。所以吾人發現，蘇氏對提出問題有了新的操作：使某人經由本已擁有知識的另一人的引導，而最終獲得知識（Brickhouse & Smith, 2009, pp. 184-185）。

學者進而指出，至於第三種提問的模式，出現在對話錄中的特亞特圖篇

¹⁰ 固然，學術上對某個目標知識的內容予以分類，是依照該內容中哪些有共通屬性的部份來各自歸併，進而建立出不同類型。由於依照各學者間對據以分類的角度，在背景理念上不一定一致，因而所推衍的後續的角度選擇上，也當然不可能完全一致。也因此，既然分類的角度不同，則最後，對目標知識內容的分類數目上，即有可能不同；這在文史哲領域中，不同學者間對於同一位思想家的作品予以解讀、詮釋而做分類時，若結果有些許差異，也並不難想見。重點是吾人如何選擇適當的分類，以幫助去對目標知識更加容易地、與精確地進行理解。

¹¹ 正文處是引介外國學者的論述；但其實以國內學界而論，林玉体（2010，頁 35）的解說可茲參考：「蘇氏認為人早就有『先天觀念』（innate ideas），此種觀念自人出生時即有。教育的工作就只有把已有觀念予以『引出』（elicit），教學方法就是『回憶』（recollection）。」

(*Theaetetus*)。在此處，與第一種提問模式中濃厚的彼此相抗的氣氛不同，蘇氏希望協助（借蘇氏自己的話，比擬自己是助產士）對話者，來發現蘇氏自己也缺乏的智慧；此種彼此友善互動的立場，不似第一種提問模式中那麼惹人反感。因為第一種模式的問題顯示，其實蘇氏認為自己如同 Delphi 神廟的神諭所言，是最聰明的人：因為（至少）知道自己是無知的。這頗有諷刺他人的意味。此外第三種提問模式跟第一種提問模式的相異處是，如前所述，即使在第一種提問模式中蘇氏聲稱自己無知，但其實在對話與反駁對方，以支持蘇氏自己論點的過程中，還是會**間接表明自己知道某些知識**；但第三種助產士式、希望接生出智慧的提問模式，對話中蘇氏則**盡力避免歸功於自己的觀點**；這是第三種與第一種提問模式表面相似、但其實內涵不同之處，應予留意（Brickhouse & Smith, 2009, p. 185）。

由蘇格拉底上述三種提問的模式，學者進而將蘇格拉底方法分為三種模式，對應之下依次為：測試（對話者說法是否正確的）模式¹²（the test model）、美諾篇模式（the Meno model）、特亞特圖篇模式（the *Theaetetus* model）。學者認為，在**測試**模式中，事實上蘇格拉底的對話氣氛與其說是有合作性，毋寧是更具有對抗性的、**焦點通常在於揭發對話者在智慧上的虛假**。此一過程普遍不受對話者歡迎，且他們的回應通常是緊繃的與懷著敵意的¹³。不過，在美諾篇中與在特亞特圖篇中，蘇格拉底可以說是具有某兩類性質**互異的教師性質**¹⁴。在**美諾篇**中，蘇格拉底以他所擁有、且他能帶給他的對話者也擁有的知識基礎，來對於主題事務使用提問方式來傳授實定的（positive¹⁵）

¹² 測試模式並未依照對話錄中的特定篇章名稱來命名，是因為此模式出現在早期的對話錄相關篇章中，位置較不集中，故學者改而命名為測試模式（Brickhouse & Smith, 2009, pp. 178-187）。

¹³ Brickhouse 與 Smith 指出，吾人在讚許蘇格拉底方法時，可別忘了蘇氏在此種模式中（讓對方下不了台、因而得罪許多當時人士的）的提問方式，使得其被控告、定罪、處死（Brickhouse & Smith, 2009, pp. 187-188）。

¹⁴ 此外，Brickhouse 與 Smith 認為，即使不太用於現代教學上的功能，但第一種（各個對話當事人之間抗衡意味很濃的）測試模式，（在社會上）也不是毫無作用。此種「蘇格拉底式」的交流，在當代社會，也可適用在國會的公聽會、法院中兩造的辯論、新聞報導的調查等等場合。甚且，至少在口頭上，蘇格拉底聲稱他做的辯論努力，都是合作式的（Brickhouse & Smith, 2009, pp. 189-190）。

¹⁵ 「實定的」（本文所譯係擬用以意謂「**實際／確定的**」）是本文翻譯「positive」之用語，國內學界亦有（例如法學界習慣上）譯為「實證的」。就哲學上而言，若援引英文原意，其內涵係指該事項：「(chiefly philosophy) Actual, real, concrete, not

諸項事實。此外，「蘇格拉底」式的教師在此種模式中，會使用教師**已經具有的**知識，並且會詢問學生最具重要性的問題，並且將評判這些問題，來揭露學生原先回應的錯誤之處，而引導學生隨後做出更豐富的回應。在**特亞特圖篇**中，蘇氏如同其在第一種模式一樣**缺乏諸種知識**，但他承認其他人在某種感應下可以操作一項高度發展的技巧，藉由該種技巧，蘇氏可以**引導知識的產生**(Brickhouse & Smith, 2009, pp. 185-187)。

以上是對蘇格拉底方法模式，主要依照提問的不同特性，而大體上搭配基於出現在該書中不同篇章的位置，所採三分法的命名，進而予以解讀。不過另有學者之詮釋角度，係以蘇格拉底與柏拉圖兩人作為思想分野，來解釋在柏拉圖著作中的相異的蘇格拉底的思想內涵，包括所謂蘇格拉底方法定義的分歧，毋寧更為深入¹⁶。故本文將以二分法為探討主軸；詳見後述。

(二) 二分法：非專斷式途徑與威權式途徑

欲釐清蘇格拉底方法的分歧定義，其實需探討蘇氏的背景；且關鍵在於，承本文貳之二所述，蘇格拉底一生沒有著作，他的言行和思想是靠他的弟子柏拉圖等人替他記述流傳下來。而柏拉圖關於蘇格拉底思想的記述，或許有部分忠實地反映蘇氏的思想，但有部分則反映的是柏拉圖式的蘇格拉底(Platonic Socrates)的思想¹⁷；本文以下將援引 Brownhill 頗為清楚的說明，而予論述。

Brownhill 指出，事實上，有兩種版本的蘇格拉底方法，每一種蘊涵著不同的教學

theoretical or speculative」(“Positive,” 2012)。

¹⁶ 二分法以數目上更簡明扼要的分類，為蘇格拉底方法的不同教學途徑做出區隔，並且據以深入探討，作為吾人如何依據不同教學背景來選擇不同模式的參考；不過二分法的學說之中，對蘇格拉底方法的兩種教學途徑，幾乎沒有指出有何特別需極力避免之類型；反之，在三分法的學說中，至少分析出，其中測試模式中的蘇格拉底方法，特別容易造成在對話者之間的敵意之此種現代教學理念希望避免的情況。

¹⁷ 由於柏拉圖所著對話錄中，從早期、中期、晚期的不同篇章所反映之所謂蘇格拉底思想、柏拉圖式的蘇格拉底思想、或所謂柏拉圖思想，不一而足，故相關學者對於對話錄進行文本中所蘊涵的思想的描述與詮釋時，吾人面對如此眾多的分類觀點，宜自行建立相關背景理解。換言之，固然此處 Brownhill 所述，未提及前述 Whipple 所指對話錄中「柏拉圖方法」之存在；然而此屬各學者間對於文本詮釋時的相對主觀的見解。誠如學者指出，基於詮釋者對相關觀點所由形成的既有背景不一定相同之故，於各自詮釋文史哲領域中的同一部作品時，並不排除此種「主觀」性的存在與合理，這乃是當然之理(陳榮華，1998，頁 92-97)，特此說明。

途徑 (teaching approaches)¹⁸。對於現代教師而言，此兩種途徑互相形成有趣的對比。第一種出現在柏拉圖早期的對話錄中，且據推測為代表蘇格拉底實際的想法¹⁹。第二種出現在較後期的對話錄中，像是**共和國篇與法律篇** (*The Laws*)，在該處蘇氏彷彿柏拉圖自身理論的代言人。且第一種是非專斷式 (non-autocratic) 的；第二種是專斷與威權式 (autocratic and authoritarian) 的 (Brownhill, 2002, p. 70)。

Brownhill 分析，就非專斷式的途徑而言，蘇格拉底總是宣稱自己無知，其在教學方法上是提出問題，企圖系統地闡述某事物的定義、及其內涵、並藉著對其意義的仔細分析來測試該定義的準確性、及該事物如何相應於其他類似概念。藉由此種提出問題的做法，學生被期望能獲得真理的較佳的定義、亦即較接近真理的近似值。然而，這項任務是**開放、無限制的**。真理最終並不顯現，而是其能被更進一步地發展，而來繼續自我質問；蘇氏不準備給出最終的答案。所獲得的定義，是指在時代中可獲致者而言屬於最佳的。此種方法，在今天所有真理皆被挑戰、且不確定性統治天下的**後現代式**的世界中，似乎是恰當的 (Brownhill, 2002, pp. 70-71)。

不過，Brownhill 指出，由於柏拉圖驚駭於當時希臘詭辯學派關於知識論的態度：亦即，沒有真理存在，而吾人因此不能知道例如正義等主要倫理概念的內涵、定義是經由更多有說服力的辯論者的技巧而被接受云云；這些辯論者主要關心的常是他們自身的利益。為了抗衡此一情況，柏拉圖介紹了形上學，世人若能接受形上學的話，就

¹⁸ 需請讀者留意的是，本文此處分析 Brownhill 學說的兩種教學途徑與先前介紹 Brickhouse 與 Smith 學說的三模式不同，**彼此在學說內容上（包含所涉及的篇章）未必全等地搭配對應**。然而，吾人綜觀 Brownhill 之區分論理清晰易明，且其論證亦不失合理性，因而值得被吾人參考以理解蘇格拉底方法之內涵，且亦無礙於吾人秉持其要旨而實踐施教；故 **Brownhill 之學說** 乃本文所援引以作為詮釋蘇格拉底方法內涵中之教學上兩途徑之**根據**。至於兩途徑可能涉及（但非全等於）柏拉圖對話錄中哪些篇章作為出處，則分別正文處與後述註腳已分別稍加說明。

¹⁹ Brownhill 原文倒並未舉早期的篇章之名以印證其學說中關於非專斷式的教學途徑部份。本文則參照 Eduard Zeller 就柏拉圖著作之分期，其中作為第一（最早）期之「蘇格拉底（式的）時期」(Socratic period) 之對話錄篇章，有例如辯解篇、克里托篇 (*Crito*)、普羅塔哥拉斯篇 (*Protagoras*) ……等等 (Zeller, 2000, p.121)。於國內學界，林玉体亦曾間接略為提及「在 *Protagoras* 一書中，Plato 忠實的遵守他的 Socrates 原則，即不訴諸於獨斷式的教學……」(2012, 頁 120) 可茲參考。故綜合言之，例如普羅塔哥拉斯篇，可作為 Brownhill 學說中關於非專斷式教學途徑之一例證出處。

能創造知識論上的確定性。柏拉圖認為除了現實的物質世界（各個不同的樹、不同的椅……）以外，還有觀念上、形式上的永恆的絕對世界（各個樹的共通性質、椅的共通性質……），後者是知識（本文按，指即能知道何謂樹？何謂椅？）的淵源。柏拉圖認為對此一（本文按，具有確定性的）絕對性的深印於心，是藉由正確的環境與**正確的教育**過程來觸發。此種背景提供了柏拉圖式的蘇格拉底的**威權式**途徑，因為真理可被教師知曉且學生可被引導到**正確的理解**上（Brownhill, 2002, p. 71）。

（三）小結

以上介紹、分析了學界各自採二分法與三分法下的蘇格拉底方法的不同模式或途徑。綜合本文前述內容，茲可將其相關內涵概要，對照比較以表 1 所示。

表 1 蘇格拉底方法類型之三分法與二分法內容概要對照表

區分方法	三分法			二分法	
提出學者	Thomas Brickhouse and Nicholas Smith			Bob Brownhill	
出發角度	涉及蘇格拉底不同的提問模式			涉及不同的教學途徑	
類型	測試模式	美諾篇模式	特亞特圖篇模式	非專斷式途徑	威權式途徑
內容概要	1.蘇氏聲稱自己無知，但在反駁對方的過程中，還是會間接表明自己知道某些知識。 2.對話氣氛具有對抗性，常在揭發對話者在智慧上的虛假。	1.認為人自出生時早就有對真理內容的先天觀念，教學僅是去引發既有的回憶。 2.使某人經由本已擁有知識的另一人引導（含揭露其錯誤）而最終獲得知識。	1.蘇氏希望協助對話者，來發現（接生出）蘇氏自己也缺乏的智慧。 2.對話者在某感應下可操作一項高度發展的技巧，蘇氏可藉之以引導知識產生。	1.認為真理最終並不顯現，而是其能被更進一步地發展，而來繼續自我質問。 2.蘇氏並不準備給出最終的答案。	1.認為有觀念上、形式上的絕對世界。 2.真理可被教師知曉且學生可被引導到正確的理解上。
篇章出處	卡米迪斯篇、小希丕亞篇（例示）	美諾篇	特亞特圖篇	（參照林玉体之研究）普羅塔戈拉斯篇（例示）	共和國篇、法律篇（例示）

吾人需予留意的是，三分法與二分法的學說之提出，學者們據以思維區分蘇格拉底方法內容的出發角度本即不同，故不同區分方法中之各類型上，未必有全等之對應關係。例如，就內容概要而言，坊間或許設問：若以預設為具有知識的教師的美諾篇模式為例，是否即可言其必然與威權式途徑全等對應矣？本文認為：此一就不同區分方法中之類型間之關聯性所設問之命題，做相關推論時宜十分謹慎。正因為吾人瞭解：兩種區分方法係出自學者們不同的出發角度，故兩種區分方法中各自之類型間，本即無絕對必然的對應關係。因而，固然美諾篇模式在許多情況下可能跟威權式途徑可互相對應，但若例如就某些本身無絕對對錯結果定論、毋寧是著重其論證過程之事物，則在此情況下，已具有此種認知（知識）的教師，不排除反而係對應於非專斷式途徑來教學，此理亦明。

此外，本文必須指出的是，就柏拉圖的對話錄等相關篇章或所反映的哲學內涵而言，其實學界不只諸如二分法、三分法等區分方法；可補充的是，例如 Eduard Zeller 甚且依照柏氏相關作品所反映其不同的學思階段，分成 The Socratic Period、The Transition Period、The Period of Maturity、The Works of Old Age 等等分得更細的四分法²⁰（Zeller, 2000, pp. 121-126）。所以，就學界如此林林種種的區分方法，本文以為，若欲同時兼顧簡明與精要深入的論述角度的話，則屬二分法較適宜吾人用以去理解本文主題。故本文後續雖然會視情形適當援引三分法來做論述，不過主要擬選擇以二分法作為後續探討的主軸，例如探討蘇格拉底方法採二分法途徑時的各自內涵特點，如下所述。

四、二分法途徑的各自內涵特點

為了深入理解蘇格拉底方法的相關內涵，但同時欲兼顧立論簡明勿過於繁雜，故茲以二分法途徑，以 Brownhill 的觀點為主，對蘇格拉底方法的內涵特點，做更進一步的擇要論述。

（一）非專斷式途徑的內涵特點

就蘇格拉底的非專斷式途徑的特點而論，Brownhill 認為，此途徑乃抱持此一信念：真理並非絕對可獲知者，而是試驗性的；吾人對於理解與說明的途徑，可藉由仔細的思想與分析而增進。此方法藉由與大量學生的對話過程，而獲得成效。其包含仔

²⁰ 因限於篇幅，本文不予詳加引述，僅供參照為例。

細的聆聽與將學生自身的意見牽引出，而非展示教師自身的知識。在對話的發展中，其蘊涵彼此相互的責任。因此它是以學生為中心，教師幫助學生清楚地表達一項觀點，然後藉由自我反思，而開始質疑與挑戰已被假定的答案。同時，其導致對於學生自身立場的澄清，與較佳結構性論證的產出。承此，蘇格拉底方法使學生能在公共辯論中，變得更厲害與更具說服力。在此方法與隨之而行的道德（層面）的途徑（moral approach）之中，包含著產生（bringing about）較佳公民的（此一）道德性目標（moral aim）²¹。然而，此途徑倒未必連結到民主中的參與；而是連結到反威權，並且對所有主張皆保持批判性，包含對民主的或不民主的主張。此外，在此種風格中，教師的角色是謙遜的，例如蘇格拉底即宣稱自己無知，試圖使討論的過程能做到與對話者一同探索主題（Brownhill, 2002, pp. 72-73）。

（二）威權式途徑的內涵特點

就柏拉圖式的威權式途徑的特點而論，Brownhill 指出，柏拉圖式的蘇格拉底的此一特定途徑，基於柏拉圖的形上學，認為有絕對的真理與觀念，此能依靠教師來引導其學生恢復對相關觀念的回憶。教師是專家，而其功能係：引導與評估其學生獲取那

²¹ 一位審稿委員垂詢本文是否可闡述 Brownhill 此文句的意旨。本文按，若代為更加衍申 Brownhill 該文句的意旨，應係指 Brownhill 肯認：此種途徑的蘇格拉底方法，對之可思索的**角度／途徑**（及所具性質）係（規範式的）「**道德層面／性質**」。其所相關的是：在其中，所謂具有道德層面上意義的目標，係該（非專斷式的）途徑應（使共同體中）產生較佳的公民們。

若探問何以致之？乃因為：當公民們經由正文處所述非專斷式途徑的相關內涵，諸如：「藉由**自我反思**，而開始質疑與挑戰已被假定的答案……」，進而「導致對於學生自身立場的澄清，與較佳結構性論證的產出……」等等，此種培育學生（被定位為未來之公民）的教學方法，應大有助於**提升其思辨能力**而成為較佳的公民（本文按，所謂「較佳」之詞，應係指諸如較具有「**思辨、批判能力**」等等謂為較佳，而非指抱持某特定道德觀「**立場**」謂為較佳，謹此釐清）。

再者，此類較佳之公民既然應經由「非專斷式」途徑的蘇格拉底方法來培育，而有助於其所處之共同體（因為成員有較佳之思辨能力德性，因而所屬之共同體即）在「**道德層面**」趨於完整，所以，前述之目標乃可謂與道德層面有關，而稱為**道德性目標**。相關論述的脈絡背景，在學術領域上乃係可關聯於政治哲學中，就共同體（community）、公民德性（civic virtues）、公民資格教育（citizenship education）……等等概念內涵的**規範式**論述脈絡，茲限於篇幅，恐無法盡述，略可參照 Will Kymlicka（2002, pp. 284-322）就 citizenship theory 的探討，敬此陳明。

些絕對性的知識的能力。吾人可以發現，此一威權式的途徑，非常不同於非專斷式的途徑。因為教師擁有知識，學生係被操縱，以致於其將經由教師的知識論眼光角度來看待世界。教師經常並不顯得謙遜，反而是顯現身為**專家**的角色。不過，教師仍然能被說是有著道德上的正直、有對於信念與原則的熱情信奉；其目的是反覆灌輸對於現實的信念與教育的過程到學生身上，此途徑認為可帶給學生對於現實與學生自身更多的理解（Brownhill, 2002, p. 74, 76）。

五、一般教學上如何選擇運用兩分法途徑的思考角度

參酌了相關學者觀點，Brownhill 設問謂，在一個後現代式、沒有確定性的世界中，早期蘇格拉底的非專斷式的途徑，難道不會導致極端的**懷疑論**²²，而在此一懷疑論之中，所有信念與原則都是開放而能被挑戰、而且也提高了**不確定性**與後述信念：沒有方式能夠去理解圍繞著我們的此一混沌的世界？難道對於我們存在的世界，我們不會失去對它的控制與權力嗎？對於上述兩個問題的答案都是肯定的：會。然而，這就是理解這個世界的方式。非專斷式的方法有著積極的面向，因為它承認對於人們各自獨立性的尊重。它假設人們有能力控制自身的生活並成為自治的立法者。它也意謂人們有能力變成真正反思的學習者、變得有自我意識、並且真的認知到他們自身的基本價值，該價值賦予他們使之變得更好的可能性。它也指出一個道德上的觀念：人們也永遠應該尊重他人作為其自身的立法者。此觀念係良善公民的組成要素，但今日，吾人可說它尤其是民主社會的組成要素（Brownhill, 2002, p. 77）。

然而，Brownhill 指出，對上述論述，亦有反對聲音認為，其係屬後現代式與現代的競爭性世界中，一種**過於個體主義**式的症狀。在此類世界中，每個人的主張都與其他人的一樣好、該種論述明顯地忽視了將人們**凝聚**為社群的**文化**因素。在教育的領域中，有著後述論述：高等文化，是組織與發展對我們所居住的世界的理解的一個複雜方式。隨著學生體會我們文化中的偉大人物觀看與理解此世界的方式時，方式一定是**菁英式**與**威權式**的。同時也有著此一認知：進步並非總是來自於個體，反而是歷經許多世代的聯合努力。固然，**威權式**的方法也**尊重**上述另一（本文按，指**非專斷式途徑**

²² 原則地懷疑有真知識的可能，稱為懷疑論。它可能只是對一切知識的懷疑態度，或者是一種多少有學術基礎的學理，認為人的一切知識均值得懷疑；這跟「方法」上的懷疑不同，後者沒有懷疑真正知識的可能性（布魯格，1978/1989，頁 485-486）；另可參照尤煌傑等（2003，頁 80-89）。

的) 論述，並相信所有人能有機會參與人類的偉大對話。在(本文按，採用威權式途徑的教學)過程中，當學生思量其自身的文化時，他們變得有反思力與自覺。威權式途徑是一個針對將學生引介至其文化的方法，以致於最終他們的理解，能使他們對於文化的遺產與文化的擴展，變成獨立的貢獻者。蘇格拉底本人接受死亡而非逃走，即是為了維護他所居住的城邦的傳統與法律(Brownhill, 2002, pp. 77-78)。

Brownhill 認為，實際上，不同的教學途徑有著不同的功能。非專斷式的途徑，可以在學生身上早早培育其獨立與自信，但危險是它導致過於依賴個人而非依賴學習者的團隊；它明顯地有利於訴諸個體主義式與競爭性的社會。所以，在其他某些領域，威權式的途徑是被需要的、也有利於學生。比如對歷史學家與哲學家而言，為了發展一個適當的主題，他們將需要知道先前何者已經消失、以及人們曾使用的不同途徑。好的教師，將採取有助於學生發展的途徑(Brownhill, 2002, p. 78)。總之，不論是非專斷式的途徑，或威權式的途徑的蘇格拉底方法教學，至少能培養學生以批判性思考的角度，去檢證或是某些觀點自身的邏輯是否一致、或是某些觀點是否符合正確的認知。

本文另外擬補充指出，基於前述非專斷式途徑的內涵特點中對於不確定性的認識，其實該途徑具有懷疑論的色彩，十分明顯。同時承前所述，若就二分法而論，乍看之下，或許坊間認為非專斷式途徑的教學方法，在理念上優於威權式途徑的教學方法；此固然有時也言之成理。不過我們不應忽視非專斷式途徑的一項內涵特點，即在於其答案方向是開放、無限制的；換言之推衍到極致，乃不預設特定的(規範上的)依據；而對於所謂的依據，即採詰問、辯證的方法來追尋。

然而此種理想，卻需省視後述狀況：如果推衍至**絕對地**開放、無限制的話，則跟**規範**有關的「**答案**」(尤其是關於倫理與價值上的答案)，是否**必定**可以經由此種辯證過程而論證得出？顏厥安曾援引 Hans Albert 的看法指出，任何論證都會陷入三種可能的**困境**，其一是無限倒退；第二是循環論證；第三則是在某一點上武斷地中斷論證(顏厥安，2003，頁 105-106)。若導致教師必須如此為之，則反而對於原本非專斷式途徑的教學理念而言，與作法之間形成弔詭；反而在培養思辨能力**程度**的教學**效果**上，**不一定**優於威權式途徑的蘇格拉底方法。

因此，誠如 Peter Javis 所言，有時蘇格拉底式教學被稱為非威權式的，但這並不正確。蘇格拉底(本文按，在美諾篇中)經由發問來引導某位奴隸求知的過程，即是相當威權式的，但它對於讓學生快速從一階段進入另一階段學習，是有用的，固然非

威權式的方法讓學生們充分討論與探索，但通常很花時間，而**時間很寶貴**。但畢竟，涉及討論或研究的主動學習所得的收穫，比單向聽講來得更佳，所以教師也不可將威權式的教學方法用於全部的教學大綱（Javis, 2006, p. 97）。

此外，不論採用何種模式或途徑，教師皆有值得留意之處。Leonard Nelson 即指出，測試某人是否熱愛智慧，是在於當事人是否接受其自身無知，進而去尋求較佳的知識。美諾篇中的奴隸角色做到了，然而多數人恐怕會於其（原先因襲的）知識被否定後，卻怠於追求真知。就此而言，教師有責任在採行蘇格拉底方法教學時，切實執行；以免學生浪費了練習的機會（Nelson, 1949, p. 25）。

只是，即使採用非專斷式的途徑，吾人仍應留意到，如 Cain 所言，此種非專斷式的途徑中，蘇氏會以證謬駁論等詰問方法進行教學活動，這對於各對話者而言，屬於一種「自我教育」；因為這些教學活動，是一種沒有道德上的專家權威來使靈魂受教的方式。蘇氏並不認為自己是道德的專家、或有任何關於美德方面的知識。不過，蘇氏有時的詰問畢竟含有不算和藹的發問風格，係將對話者逼至牆角、使其落入字義的陷阱；總之欲使對話者誠實地面對蘇氏的問題來回答，而假設了蘇氏這種壓力戰術能讓對話者誠實地回應。然而，這種壓力戰術是冒犯式的，它們常常對於對話者與可能的圍觀者有著負面效應（Cain, 2007, p. 13）。這是在執行此教學方法時，應多加謹慎的。

參、蘇格拉底方法在法律通識課程中應用的可能性

前部分就蘇格拉底方法的內涵予以辨析，並指出在教學上選擇、運用兩種不同模式或途徑的思考角度。然而法律通識課程作為通識教育之一環，性質上固然兼具與其他通識課程間彼此的共通性，不過也具有作為法律類通識課程的獨特性。因此，蘇格拉底方法在法律通識課程中應用的可能性為何？以下試予以依次探討。

一、法律通識課程的特性與修課學生的背景

法律通識課程如同其他的通識課程一般，教學理念會著重諸如批判思考、人文素養（以及與人文素養相關的法治素養）等等能力的培育。法律通識課程不僅僅是法律知識的單向傳授或灌輸，也應培育學生各種（尤其是批判）思考能力，對於涉及法律

適用的相關議題，達到能夠依照理性來分析、判斷在法律上的是非對錯；甚且不是僅涉及形式合法性層面的思考，同時不宜偏廢對於法律在其實質正當性層面的思考（石凌霜，2009，頁 171）。但吾人仍須留意到，對法律規定意義的正確理解，依然是基本上應達到的學習要求。

不過，正因為是法律的「通識」課程，各校安排修課學生的背景，在制度上通常即為「非屬」法律科系的其他科系學生。這些學生通常僅受小部分法律科目的教育，以安排於商學院中之各系核心必修法律課程為例，是諸如「民法概要」、「商事法概要」等等專門性的法律入門科目。在此類專業科目的授課要求下，對於民法與商事法的適用，基本上不太預設以蘇格拉底教學方法來授課。然而，承前所述，就算教學上適用的對象不是法律本科系的學生，但蘇格拉底方法作為一種教學方法，本來即不限於是對「法律本科系」學生實施。所以，在法律通識課程中嘗試應用蘇格拉底方法，到底有無可行性？坊間或許先不必遽予否定，同時可以先參酌美國法學院實施的情況。

二、比較：美國法學院中運用蘇格拉底方法教學的論辯

美國大學在大學部普遍未設法律系，其法學院在制度上是招收具有學士學位（通常非屬法律背景）的學生入學就讀。其上課過程，有很濃的蘇格拉底方法的風格（廖元豪，2007，頁 12）。就蘇格拉底方法的優劣而言，其實美國學界也有所論辯。

Brickhouse 與 Smith 指出，美諾篇模式或許是最廣泛使用在法律教育的脈絡中²³。此種教育模式當年首先被哈佛法學院院長 Christopher Columbus Langdell 所介紹。Langdell 讓他的學生閱讀法院案例，然後在課堂上他會叫學生整理案例摘要，並以被設計來找出在案例中所蘊涵的法律理論的方式，來詢問學生。在此後數十年，Langdell 的「蘇格拉底方法」變成法律教育的標準實踐（Brickhouse & Smith, 2009, p. 186）。Phillip W. Broadhead 認為，部分法律教育者可以成功地斷定，傳統的蘇格拉底方法，對於法學院一年級的法律課程而言，在教導基本法律原則與原理式的教學方法而言，是有實效的（Broadhead, 2006, p. 678）。

²³ 但吾人需留意的是，Brickhouse 與 Smith 在此是對蘇格拉底方法採取正面論述；然而例如 David D. Garner 則也指出，法學院中其實也存在所謂「變體」（“mutant”）的蘇格拉底方法，亦即教師誤用（本文按，其實通常指的是採行蘇格拉底方法之其他具有較為嚴厲詰問風格的模式）蘇格拉底方法（因此當然造成學生很大的挫折）的現象存在（Garner, 2000, pp. 1644-1645），值得省思與檢討。

然而，其實學界也有對蘇格拉底方法不贊同的觀點。Sandra R. Klein 指出，大部分美國法學院的一年級教室都是大班，超過一百名學生。由於蘇格拉底方法需要參與者之間做相當多的互動，因此最終無法在一年級的課堂上做成功的課堂討論。Klein 並指出，傳統上，使用蘇格拉底方法的理性化想法是，它使學生適應法律論理或「像個律師般思考」。然而，實際上蘇格拉底方法創造憂慮、恐懼與擔心²⁴。學生在大學部時期，學到的是多數人的世界觀的真理，但是在法學院卻學到，課堂上的蘇格拉底式討論告訴他們：沒有單一正確的答案。Klein 認為，繼續使用蘇格拉底方法、大部分課堂的大型規模、以及教授與學生之間相對而言顯得次要的互動，都導致弱化而非強化學生的學習慾望（Klein, 1991, p. 630）。

McKay Cunningham 則指出，當他還是學生之時，教授常常威脅而非鼓勵他們學習、他的同學們也很少舉手發言或尋求澄清學習疑點、教授也很少清楚說明法律的規定²⁵。Cunningham 設問：為什麼不去強調體現在案例中的法律規定？為什麼教授不公開對學生的期望與希望其學得的技巧？Cunningham 認為上述設問的正面做法，對教學回饋大有幫助（Cunningham, 2010, p. 398, 406）。不過有趣的是，據 Kathy Laster 的研究，選擇在課堂上不講話的學生，大有可能是成功的「語言」學習者。他們可以不需要這樣的（詰問）練習。有時候在蘇格拉底式的教室中，發言可能反而是卑微的而非受到獎勵的經驗、損害而非建立自信²⁶（Laster, 2002, p. 268）。

此外，蘇格拉底方法也受到來自女性主義角度的質疑²⁷。Orin S. Kerr 指出女性主義的法學者們論證說，蘇格拉底式的課堂是以男性為中心的競爭環境，不利於女性更具有合作性與溝通性的學習風格²⁸（Kerr, 1999, p. 121）。Jennifer L. Rosato 指出，一些

²⁴ 許多學者都指出此點（Mell, 2002, p. 46；Kerr, 1999, p. 118；Beattie, 2003, p. 472）。

²⁵ Kerr 也提及此點（Kerr, 1999, p. 119）。就此而論，Eric E. Johnson 即指出，不同的人們有不同的學習方式。不同的教師以不同的方式教學，是很好的事情；換言之，不一定非使用蘇格拉底的詰問方法不可。其認為，法律教授應該努力讓學問原理更簡單，而非更花時間（Johnson, 2010, p. 42, 64）。

²⁶ Rosato 也提及此點（Rosato, 1997, p. 42）。

²⁷ 女性主義法學者的批評，似受到像是 Carol Gilligan 作品的很大影響；參照 Gilligan（1982）之研究，其中有力地指出男性與女性的心理差異。

²⁸ 茲暫舉數例略述如後，如 Lani Guinier 等來自法律、社會、教育諸學界的學者，搭配相關實證數據，論證指出通常女性較無法在具競爭性的環境學習，因此蘇格拉底式（詰問）的課堂，是對女性法律學生不利的環境（Guinier, Fine, Balin, Bartow, &

研究顯示，蘇格拉底方法造成女性法律學生疏離、受壓迫、精神上受傷、沈默等等（Rosato, 1997, p. 38）。David D. Garner 指出，從幾項調查研究的解讀上，批評者認為，像是在教室裡的參與方面，女性會感到恐懼；或是基於對她們發言的價值感到不確定，或是基於教授較少點到女生；或是基於個性上對主導教室內的討論沒興趣。或像是在教授的行為上，有些調查發現教授不太重視女生的發言、或甚至有些教授在課堂上會開有冒犯性的玩笑……等等²⁹（Garner, 2000, pp. 1627-1629）。

然而，前述學者即便引述對蘇格拉底方法有負面評價的研究，但退而觀察其所引述之研究的論述角度，係在技術面與執行面批評蘇格拉底方法不宜採用；但前述學者對於蘇格拉底方法培養學生的批判思考能力，則並未否定。甚且，有諸多學者思考如何「改進」蘇格拉底方法的瑕疵，而非放棄蘇格拉底方法。例如：Garner 建議對蘇格拉底方法應有「新手法」（"New Hands"）與「新胸懷」（a "New Heart"）。前者指的是諸如在制度上（不管是教師的訓練或與學生的對話方面）應給予教師與學生更多支援……等等做法。後者指的是諸如在心態上體認到：蘇格拉底方法除了「elenchus」此種證謬駁論的面向，還有「psychagogia」（意指心靈方面的引導）的面向；以往的

Stachel, 1994, pp. 46-51)；Jennifer Jaff 指出蘇氏方法具有家長制色彩（Jaff, 1986, pp. 258-261）；Carrie Menkel-Meadow 探討女性著重於彼此關係的強調，而非問題的解決（Menkel-Meadow, 1985, pp. 45-49）；Deborah L. Rhode 論證說蘇氏方法與女性主義最基本的眼光相反，女性強調的是透過移情、合作交換式的學習過程（Rhode, 1993, p. 1557）。

²⁹ 但 Garner 也指出，上述分析有著因素的限制。亦即其有著核心的難題：因為在其研究結果與蘇格拉底方法之間，並沒有建立（緊密的）因果關係；上述關於課堂上學習動力的系爭因素，不過是盛行在教室的（特定）教學方法論的反映罷了；換句話說，那些調查並無法區分：僅是蘇格拉底方法造成女性學生此種學習現象，或其他教學方法也會造成女性學生此種學習現象（Garner, 2000, pp. 1629-1630）。

此外，儘管有著如前述來自女性主義角度的批判，但也有部份學者為蘇格拉底方法辯護。例如 James R. Beattie, Jr 指出，法學院中那些社經地位較低、缺乏角色認同……的學生，例如非洲裔女性，似乎學習成效較低；但這種學習成效結果，其實是跟社會——經濟因素、或文化因素有關，而不是跟特定的教學方法相關（Beattie, 2003, p. 491）。Rosato 也補充指出，蘇氏方法總歸提供給女性學生不同於她們既有經驗的學習方法，讓她們能夠從其他角度來評判世界；Rosato 擔心若過份強調「對女性友善」的教學方法，將讓女生無法禁得起蘇氏方法的嚴格考驗，則女生在法律課堂或（日後在）法院同樣將難以適應環境。所以毋寧係，蘇格拉底方法對於所有學生來說，重點在於做法上宜更為人性化一點（Rosato, 1997, pp. 39-40）。

法學院教學過於強調證謬駁論，而忽視心靈引導；而這方面的改進，首重於教授的教學技巧。最後，也應承認蘇格拉底方法有其侷限，Garner 提及例如堅定支持蘇格拉底方法的學者，也承認其他的教學方法的價值³⁰（Garner, 2000, pp. 1634-1648）。

故吾人若在技術面與執行面能審慎運用蘇格拉底方法³¹，似乎不能謂此方法不能應用於法律通識教育中。例如 Peter M. Cicchino 以其個人廣泛的教學親身經歷，指出蘇格拉底方法不論是運用在通識教育、高中生、大學部學生、與成人教育上，都有不錯的成效（Cicchino, 2001, p. 534）。遑論亦有學者指出，蘇格拉底方法是（教學）工具，重點在於如何被適當地使用（Dye, 2010, pp. 351, 362）。故本文接續探討管見所以為，法律通識課程中如何運用蘇格拉底方法教學的關鍵。

三、法律通識課程中如何運用蘇格拉底方法教學的關鍵

承本文貳之五所示，蘇格拉底方法不僅有不同的途徑（或模式；不過本文為求簡明，以途徑的選用為主來進行論述），教師運用此方法時，在具體做法上也可以靈活變通；以下一言之。

首先在教學途徑上，法律作為定分止爭的工具；因此探討法律規定的內涵而「認定事實、適用法律」，來做司法上的正誤判斷時，就不能調在方向上完全開放、無限制、採用非專斷式的蘇格拉底方法做教學問答；換言之在作用上，至少吾人應能同意，法律上的探討跟譬如文學上的探討有所不同³²。反而，法律（尤其是司法）議題若係就其**適用（包含解釋）**上的探討，似乎較應採取**威權式**的途徑，來引導學生思考法律的內涵為何，進而能明瞭法治社會中的行為準則，以及行政機關如何算是依法行政、司法機關如何算是依法審判。

然而吾人不應忽視，法律通識課程要傳達給學生的，不只是單純的法律背誦。依

³⁰ 例如 Rosato (1997, p. 61)。

³¹ 像是 Cynthia G. Hawkins-León，即認為可綜合其他種類的教學方法，與蘇格拉底方法一起加以斟酌損益運用。總之，只要能讓教學成效提高，才是選用方法的宗旨（Hawkins-León, 1998）。

³² 本文先前於參之二提及 Brickhouse 與 Smith 指出，美諾篇模式或許是最廣泛使用於法律教育的脈絡中（2009, p. 186）；但可相比較者，Brickhouse 與 Smith 也指出，Sophie Haroutunian-Gordon 就認為蘇格拉底模式中的特亞特圖篇模式，很適合用在文學的（literary）解釋與評價上（Brickhouse & Smith, 2009, p. 189）。

論者所述³³，在此類課程的教學規劃上，至少宜有三層次的定位；由基礎至高深依次為：法律的遵守、民主法治國家內人民對不滿意的法律的修改權、不可以法律牴觸憲法所保障的人權。甚至若授課時程允許的話，進而可以探討第四層次：憲法的修改（石凌霜，2009，頁 169-171）。此數種層次的性質，可粗分為法規範的適用，與法規範的建立／修改（廣義的立法）。其中就**法規範**，尤其是其中的**憲法的建立／修改**而言，何種修憲方向、何種價值觀應予入憲，則原則上可以選擇以開放、無限制的方式從事對話討論³⁴，因而可以採取**非專斷式**途徑的蘇格拉底方法進行辯證；本文先前所述僅係建議若就**法規範的適用**而言，宜採取**威權式**途徑的蘇格拉底方法來教學。而威權式的蘇格拉底方法教學，同樣能培養學生以批判性思考的角度，去檢證坊間對法律或司

³³ 一位審稿委員垂詢：此分層定位是否為學界共識或該論者個人見解？本文認為答案固屬後者。唯本文採用該論述的理由係：就法律通識課程中如何將**法規範各內容**因應規劃為高低（指法規範的高低位階，申言之，例如低位階的「法律」不可牴觸高位階的「憲法」等等有關內涵）層次來作教學。此種**法學通識課程的教學規劃層次**的主題角度，由於法學界以往對此主題角度之論述尚不多見，故本文難以從學界諸多權威學者中找出其就此主題之論述，此其一；緣以本文所援用之該論述的內容，大體上能**兼顧**：國家（指政府）／人民對法規範之遵守（此可相應於「**法治**」此一價值）、及其對法規範修改（此可相應於「**民主**」此一價值）而非僵硬遵守卻無權更動之理，因而在教學規劃上值得參酌此見解，將法規範位階之理融入教學規劃以教導予學生，故其可作為本文後續論述之用，並供學界斟酌參考，故本文援引之來進行論述，此其二。但本文絕未忽視：教學規劃乃事屬教師授課的講學自由範圍，各教師們畢竟各有其獨到的授課經驗，教學上不一定皆使用此論者的規劃；故在此議題上，該論述固然尚難以共識之名視之。

³⁴ 例如，修憲內容若係討論我國應採行政權歸於行政院長（所謂內閣制）抑或總統（所謂總統制）之制度規範時即是。因為就修憲時於憲法上對各種政府體制的採擇即便可有哪種政府體制「較佳」的辯論，但並未有絕對對錯的定論答案（甚至，若欲修憲仿效瑞士所謂委員制，亦無不可）。

固然，吾人也留意到於憲法學說上，就某些憲法內容（所謂憲法中具有本質重要性而為規範秩序成立之基礎者，例如民主共和國原則、基本權利之保障、權力分立原則……等等，參見大法官釋字第四九九號解釋），因為有得否被「人民」（本文按，由於該號解釋當時涉及不得修改此些內容的行為者對象是「代議機關」：國民大會）修改的學說爭議。此係涉及憲法修改有無界限的辯論角度，若採修憲有界限說者，則將認為在所界定的修憲界限範圍內之憲法（中具有本質重要性而為規範秩序成立之基礎的）內容，人民亦不得修改之。關於此學說間爭議，學界正反意見甚為豐富，且亦尚無絕對定論。其由於暫不屬於本文重心所在，故茲不贅言。

法議題的觀點，是否符合正確的法律規定的認知。

此外，在教師運用的實際做法上，可留意避免蘇格拉底方法在測試模式中抗衡意味甚濃的詰問風格，而儘量以友善、和藹的方式詢問學生／對話者，幫助其釐清思緒、增強其發言勇氣、庶幾可不至於如前述學者所述，若執行不當時，將傷害了那些回應不了教授詰問之學生的自信心的此種負面經驗的弊病。若能掌握此種教學方法上的關鍵，不論是教如同美國法學院制度中的具有學士後身分的學生，或教在國內教育制度中係大學部身分的學生；教學原理上即具有類似性³⁵而頗具有他山之石的價值。以下即以一則實例，說明蘇格拉底方法在法律通識課程中的應用實況，並進行分析。

³⁵ 一位審稿委員垂詢指出，美國法學院學生與我國大學部學生在年齡上、專業背景上、生活經驗上以及在法律課程之教學目的上，可能仍存在非常不同之情況，教學原理上是否可謂有類似性？本文認為審稿委員此論點極為精闢，兩類學生在相關層面上乃有不同。本文僅係呈請學界斟酌，兩類學生的不同程度上，可否容許視為雖有相別，但相別尚不太遠，而仍屬值得援用之他山之石經驗。本文的理由之一係：美國法學院招收具有學士學位者入學而施教，此係該國法律教育的制度特色使然，是既已存在的事實；若欲援用深採蘇格拉底教學方法的美國法學院教學經驗，本文不能否定該制度事實，實屬不得不然。

再者，若退一步而言，吾人絕對認知到法學院對法律領域學生乃專業課程，法律通識課程對非屬法學院的其他大學部學生而言則固然是通識課程；但是，若就通識教育（即便在概念上與專業教育相別）作為批判性思考之教育而言，吾人應能在認知上同意：若亦須準備傳授予學生對相關課程主題之思辨、批判能力（即使並未設定其他學院學生日後成為思考銳利的律師、司法官），則前述相關層面上兩類學生的差異，或許在相異程度上並不致過遠，而使吾人得以參考美國法學院的經驗，此可觀諸本文正文處參之二所引 Cicchino（2001, p. 534）的見解（蘇格拉底方法可適用於通識教育等等）亦係發表於美國法學專業之期刊。

就蘇格拉底方法在兩類學生施教（包含所設之課程教學目的）間的「可類推性」上，本文乃以：思辨、批判能力的培養，不僅是律師、司法官等所謂法律人執業所應具備的能力；其實亦屬通識教育的特質之一、是民主社會的基礎教育，各學院的學生都應具備，而為類推的依據；此誠如本文壹所援引溫明麗、張秀雄等教育學者的觀點可知。至於在年齡上與生活經驗上，兩類學生間確實具有差距，但其差距程度通常應不至於過大到讓國內大學部各科系學生難以體會蘇格拉底方法的適用。所以綜合言之，上述諸點乃本文論述所據將美國法學院運用蘇格拉底方法的經驗，作為可類推至我國法律通識課程教學參考的他山之石緣由，敬供學界斟酌。

肆、蘇格拉底方法在法律通識課程中的應用實況與分析

本文以下以一則³⁶涉及法律的社會新聞案例，藉由讓學生閱讀並與教師對話的過程，以蘇格拉底方法幫助學生獲取（正確的）法律觀念；並分析應用的過程。

一、一則社會新聞案例³⁷（節錄）

強摟腰 10 秒 性騷男竟無罪 一審判拘 二審翻案 司改會批離譜

2010 年 06 月 16 日蘋果日報

【綜合報導】新竹某科技公司業務部副理張○○，被控趁同事聚會時，對一名女部屬伸鹹豬手，摟腰十秒並兩度搭肩，女部屬屢次閃躲不成，只得離席，提出性騷擾告訴，一審判張男拘役四十天；但高等法院認定現在女性穿著常露肩、露腰，單純搭肩、摟腰，並不構成《性騷擾防治法》須碰觸臀部、胸部或「其他身體隱私處」的構成要件，昨改判張男無罪定讞。

現代婦女基金會執行長姚○○得知判決結果，驚訝說：「怎麼會這樣？根本脫離被害人感受！」她說，腰部是敏感部位，一般人不會接受非親密對象的碰觸，司法人員該了解不同性別對隱私的落差，「像男性尿急，路邊就可解決，女性可以嗎？」民間司改會執行長林○○也抨擊：「我喜歡穿迷你裙、小可愛，是我的自由，不代表默許讓人摸我大腿侵犯我啊！把穿著拿來當理由，實在很離譜。」

七成三民眾認為算性騷

《蘋果》昨語音民調顯示，高達七成三受訪民眾認為「搭肩摟腰算性騷擾」，僅一成二認為不算。女大生鄭○○說：「摟腰是親密朋友間才有的行為，上司

³⁶ 限於篇幅，本文僅以一則新聞之研討作為教學實踐的例證，由於此一則新聞亦僅適用部份之蘇格拉底方法的模式與途徑，故一位審稿委員垂詢指出本文所舉例是否過少。審稿委員所言甚是，唯實乃限於本文篇幅，方無法詳盡臚列蘇格拉底方法中各種模式與途徑的教學實踐。就此而言，請容待日後另行為文時增補探討。

³⁷ http://tw.nextmedia.com/applenews/article/art_id/32590277/IssueID/20100616
(2010-09-01 瀏覽)

對下屬這樣的舉動當然構成性騷擾。」

.....。

二、以蘇格拉底方法對此新聞案例所為教學實踐歷程的概述

由於本文管見以為此新聞案例對於學生理解法律知識將有所助益³⁸，因此於本學期授課時，以之作為以蘇格拉底方法與學生對話之素材文本（事先徵求志願的學生參與對話，某學生表示有興趣對答；而班級其餘學生如同身為當年蘇氏對話環境中之旁觀者）；今將對話過程儘量以逐字（但對話過程中的口頭贅語則酌刪）稿概述如後，並適度以括弧補充說明情境³⁹。

1-a 教師：看完這篇新聞，你認為法官判被告無罪，有沒有判錯呢？

1-b 學生：當然判錯了啊。

2-a 教師：為什麼你會說法官判錯呢？原因是？

2-b 學生：那個男的對女生性騷擾啊，怎麼可以判無罪。

3-a 教師：你為什麼這麼認為呢？是從新聞報導中哪裡看出來的呢？

3-b 學生：他摸了女生的肩膀和腰啊。

4-a 教師：那麼是在女生不願意的情況下嗎？

4-b 學生：對啊。

5-a 教師：所以你的意思是？你能完整地用一句話表達你的意思嗎？

5-b 學生：……（停頓甚久；教師不得不介入引導）⁴⁰。

6-a 教師：可不可以這麼說，你認為：被告在原告不願意的情況下，竟然趁機摸了她的肩膀和腰，構成性騷擾罪，但法官竟然判無罪；所以法官判錯了。

6-b 學生：嗯。

³⁸ 系爭案情的更完整原貌，若能直接閱讀判決原文所長篇詳述者更佳；但在通識課程時間有限之下，課堂上不一定有餘裕為之。且由於該新聞報導的撰述角度，本身其實即有可令讀者培養批判、反思能力的空間；所以教師即便暫以新聞報導部份為限，亦能進行有意義之蘇格拉底方法的教學實踐。

³⁹ 此部分教學對話過程之原始錄音檔由筆者留存。

⁴⁰ 若平常沒有在很多場合做邏輯練習而養成習慣，一般學生一時之間會無法快速表達出邏輯上的陳述句。由於上課時間寶貴，教師此時不得不在介入引導的程度上加深。

- 7-a 教師：那麼我們來看一下性騷擾罪的規定。新聞有觸及但沒寫完整；法條上的處罰依據，是看性騷擾防治法第 25 條第 1 項。請你念一下性騷擾防治法第 25 條第 1 項的內容吧。（學生拿出法典翻查）
- 7-b 學生：意圖性騷擾，乘人不及抗拒而為親吻、擁抱或觸摸其臀部、胸部或其他身體隱私處之行為者，處二年以下有期徒刑、拘役或科或併科新臺幣十萬元以下罰金。
- 8-a 教師：被告趁機碰觸了女方身體的哪裡？
- 8-b 學生：肩膀、腰。
- 9-a 教師：所以被告碰的身體部位，跟法條禁止去碰的部位在哪裡一樣？
- 9-b 學生：呃……（不說話，似乎努力思考。上課時間寶貴，稍等片刻判斷學生停頓情況會持續後，教師不得不介入引導）
- 10-a 教師：被告有趁機偷親女方嗎？
- 10-b 學生：沒有。
- 11-a 教師：被告有趁機偷摸女方的胸部或臀部嗎？
- 11-b 學生：沒有。
- 12-a 教師：那麼被告的行為可能觸犯法條禁止的哪個句子部分？
- 12-b 學生：隱私處。
- 13-a 教師：肩膀跟腰算隱私處嗎？
- 13-b 學生：對啊。
- 14-a 教師：那麼，隱私處的定義是什麼呢？
- 14-b 學生：就是隱私處啊（本文按：這「回答」有講等於沒講，因此教師需要換個角度問）
- 15-a 教師：為什麼說被告摸女生的肩膀跟腰就是摸了女生的隱私處？
- 15-b 學生：因為不想讓他摸那裡啊。
- 16-a 教師：不想讓他摸的地方就是隱私處？嗯，那麼假設張三的大拇指就是不想被別人摸，那麼大拇指也屬於隱私處，真的有個李四為了性騷擾的意圖，趁機摸了張三的大拇指幾下，就構成性騷擾罪；若張三提告以後，李四依法該被處以罰金甚至坐牢囉？

16-b 學生：……（陷入邏輯困境，無法回答⁴¹；教師此時再次必須介入引導）

17-a 教師：所以，不是「不想被摸的部位」直接等於就是隱私處吧？

17-b 學生：嗯。

18-a 教師：同時，社會上為了公平客觀，隱私處的部位的定义應該還是著重在隱密、私密的部位，也就是等於通常不認為適合被公開的身體部位吧？

18-b 學生：嗯。

19-a 教師：現在的社會上，通常認為肩膀跟腰部可以露出嗎？

19-b 學生：可以。

20-a 教師：所以，被告觸摸女方肩膀與腰的行為，有沒有觸摸到女方的隱私處？

20-b 學生：沒有。

21-a 教師：那麼，被告趁機觸摸女方肩膀與腰的行為，有沒有構成性騷擾防治法第 25 條第 1 項要處罰的行為？

21-b 學生：沒有。

22-a 教師：既然被告沒有構成性騷擾防治法第 25 條第 1 項罪名的行為，法官判被告無罪，有沒有判錯？

22-b 學生：沒有。

⁴¹ 此時有另一名學生插嘴說（其主張）：「對啊。（依照教師所述的情況，）他摸了大拇指也（應該）構成性騷擾罪」。本文以為，若從相對主義、無預設確定答案方向的多元價值觀角度，而非法律角度，若學生陳述的命題及其依據邏輯所推衍出的其餘命題之間，彼此蘊涵的價值觀前後能保持邏輯上一致、亦即立場上一致的話，則教師其實當然應該尊重此種主張作為回答的發言。只是若採此種非專斷式途徑的話，後遺症是會導致法律知識（及其適用）在通常的客觀理解上，將失去某項行為是否該當某項法律規定的**確定性**，無法達到法律作為定分止爭與作為社會生活中的客觀準繩的功能，導致治絲益絀。是以在教學上，通常不建議以非專斷式途徑的蘇格拉底方法來對話探討法律（指其適用角度，例如對法律條文的意思以及法院相關判決的對錯認知）議題。

三、對此教學實踐歷程的分析

肆之二可以說只是一個蘇格拉底方法的教學實踐經驗偶例，例子本身不是要作為量化分析的標的、或對於當事人學生的深度訪談之類的質性分析，特此陳明。上述例子是暫做一隅之例，借實際之歷程，讓吾人思考蘇格拉底方法在教學應用過程中產生的相關探討點。

首先就對話程序面⁴²的觀察，修習法律通識課程的學生，所學的領域背景上，與希臘當時與蘇格拉底辯論討教的時人有所不同⁴³；在論述邏輯方面需要引導；所以教師在遇到作為對話者的學生（因為思維邏輯無法因應而）發言停頓（且合理判斷其恐怕會一直停頓下去）時，不宜陪其枯等⁴⁴；反而宜以蘇格拉底方法中的威權式途徑，來引導學生思考其原先想法是否適當，進而建立清晰合理的認知。在整個對話過程中，若反觀本文貳之一提及之蘇格拉底方法的執行步驟上，進行至 5-a 時，教師固然希望學生建立其初步的假定來供作檢驗；可惜由於當事人或許不熟悉邏輯命題而發言停頓，故教師不得不代為整理學生之意思，徵求其同意後來繼續對話，此即 6-a 中之命題。接著，從 9-a 的提問開始，慢慢讓學生思考其先前的命題是否無誤；至 16-a 時，教師藉由類推情況的證謬駁論，使學生認知到其原先的命題假定或許不正確；進而接續導引學生對該法律規定有正確的認知，從而判斷法官的判決結果是否錯誤。

⁴² 係指此一對話過程如何進行的層面。

⁴³ 一位審稿委員垂詢：修習法律通識課程學生與和蘇格拉底辯論討教之（積極與蘇格拉底對話）「時人」有何不同而謂前者需要引導。本文答以：柏拉圖所述的蘇格拉底當時的各對話對象（時人），背景甚廣，固然有例如如有求知的奴隸（於美諾篇）、亦常有知識份子（例如於特亞特圖篇）或甚至馳名的大辯士（例如於普羅塔戈拉斯篇）等等。甚至就後兩者與蘇格拉底對話（或「辯論」）的功力與邏輯反應速度，似乎即非我國大學部學生通常（較不積極發言）情況下可比擬者，同時我國學生通常較疏於（思考性的）對話練習。吾人基於教學經驗上可知，若教師採蘇氏風格的詢問卻無視情況引導，較容易衍生出學生回答停滯、教室一片靜默的結果。緣此一對話當事人背景不同之處，故本文乃有正文處的說法。

⁴⁴ 固然有學者認為學生暫無反應也算是某種結果，而教師就應等待下去，不宜介入改變此種沈默狀態；毋寧冀望學生能避免外力（教師）影響（幫助／干涉），靠一己之力讓思考暢通而繼續發言（Javis, 2006, p. 95）；然而此種過於理想化的觀點，基於上課時間寶貴，國內相關課程，若是必修課的話通常亦屬大班級；實不宜如此耽誤時間；故本文不採此立場。

其次就對話內容**實質面**⁴⁵而言，肆之一的社會新聞案例，是涉及法律規定的理解層次；於此一層次，法律文字意義的正確理解，在社會上有通常的標準，此並非極度個體主義式而完全開放、無限制方向。因此學生於對話過程中，固然曾主張「不想被摸到的身體部位即是隱私處」的命題；此命題若非存於法律議題層面，改而定位於純然價值觀層面來予以探討的話，則本無對錯可言。然而法律作為具有強制力的社會規範，則其適用與施行自然仍應遵守通常社會大眾「經由理性思考」而辯證出的法律真義來認知於心。故而，隱私處的「範圍、內涵」是否該當於新聞案例中的案發情況，其實將有所定論⁴⁶。繼而，法官判決結果是否判錯，答案自然並非媒體所判斷者。法律通識課程的內涵與理念，若回顧本文壹所言，應培養學生的思考能力；則對於涉及法律解釋與適用的正確認知之事務，並非適合透過媒體報導的（不一定適當的）「濾

⁴⁵ 係指討論主題**實質**內容的是非對錯層面。

⁴⁶ 就正文處相關陳述，本文用以敬覆一位審稿委員所垂詢：既然兩個審級間有裁判差異，教師何以說明二審法官沒錯判、一審法官錯判；又如何以蘇格拉底式的教學來處理？申言之，如前述註 41 所言，法律負有定分止爭的社會任務，不得不必須有一定的**是非標準**。承此認知，故對於不同審級間的見解歧異，（採**美諾篇**模式與**威權式**途徑的）設定**已具有相關知識**的教師且係於**可有定論答案**之爭議案例中，思考上毋寧係**先**就所涉案件內容的法律上是非判斷，依照對法理的理解與適用，對案情有獨立判斷，再而視裁判結果是否符合學理。由於正文處所引案例的司法實務，恰係較高審級的第二審論理正確；但其他實務類型上當然亦不排除一、二審歧異判決間，即便第二審依法「有權」推翻第一審判決結果，但其實依照學者的法學分析，於類型想像上，亦存有第一審論理反係正確的可能性。

故**教師**思考上**首先**乃獨立依照嚴謹法理，判斷相關案情在法理上的是非，**接著**才比較各審級的判決論理，**是否經得起吾人經由嚴謹思辨所得的論證所檢驗**；得出合理的論述脈絡認知後，**接著才接續**引導學生思辨，以理解**哪一**判決錯誤。而眾人**如何**嚴謹思辨（包含「反思」）？蘇格拉底方法即可有所助益之功。若較高審級的論理有誤，即便其「事實上」已推翻下級審的（正確）判決；但學界即常以「判決評釋」類型的論文，對上級審判決的不當論理提出剴切指正，所在多有。

換言之，教師藉由上述思維來運用蘇格拉底方法施教，繼而檢證各判決是否有錯，而讓學生理解：依（蘇格拉底方法而進行）對法理的思辨後，相關案情的是非到底應有何定論？學生對各判決是否正確的判斷，應以此思辨作為思考流程中的先決事項。以正文處所涉案例，第二審未錯判——第一審乃錯判（因本文篇幅所限而未附之該判決書概要係：第一審對所涉法條的構成要件之「隱私處」與案情間的涵攝不當——認為腰部屬於私處——；此涵攝所據的論證脈絡難以通過蘇氏方法中證謬駁論的反問）。

鏡」來瞭解法律與司法。而對於此種經由媒體「二手傳播」的司法判決內容的「報導與評論」的是非曲直，學生（或甚至公民們）應該具有批判性思考的能力去檢證媒體的陳述，而對於新聞背後該事實與法律之間的整體脈絡真相，能予以慎思明辨。

此外，就與其餘學生間的零星問答而言，認為該社會案情中，被告應有罪的其餘部分學生，他們思考的出發點，係被告所為的性騷擾行為，怎可不受到法律制裁。唯教師解釋謂，現行法律制度中，對性騷擾行為的法律制裁種類，不只有論以性騷擾罪而科刑的刑事制裁，另外尚有行政制裁、民事制裁等等。所以目前法制上，並不代表說：對於不構成**刑事**犯罪的性騷擾罪行以外的**其餘**性騷擾行為態樣無法可罰、或使被害人因之所受到的損害無法得到賠償云云。經此說明後，學生原則上皆能接受此一論證。唯有少數學生主張，該案情中的違法行為態樣也是很可惡，應予重罰（指處以刑罰）；教師則答以：此脈絡的思考則屬進入立法（法規範的修改）層面。若（直接或間接民主的）立法者意欲修法，本即立法形成的空間。亦即若欲將原本的行政制裁修改為刑事制裁，亦無不可，這本即立法機關的權限⁴⁷；但就現行法制而言，該案情中，被告的行為尚不該當性騷擾罪，依照罪刑法定原則，自然不應入被告於罪。可惜媒體對法律與司法判決內容的理解，有意或無意不及於此；記者所採訪的部分社會人士（或許受記者片面轉告所誤），對法律與司法判決內容的理解也不及於此⁴⁸。然而學生對相

⁴⁷ 依照吳庚的見解，被實定法定性的相關刑事犯與行政犯，兩者在屬性上實言之並非有本質的區別方予以不同立法對待，毋寧僅係出自立法機關的立法考量所致而已（2010，頁 467-471）。

⁴⁸ 為何在有些司法爭議中，會見到新聞媒體的撰稿記者與其新聞稿中受訪的民眾，對於法官在刑事上判決被告無罪的源由不清楚或不認同，進而衍申指摘法官不體察民情之類的評語？此種現象其實令人省思。固然，我國目前相關法律制度已甚為繁複，對社會上各類型的不法行為，予以不同制裁的規範；然而一般民眾或許有的人不清楚法律的規定、或是有的人查閱法律規定後，依然以「（本文按，若是為行政不法的）惡人必然應受『有罪』判決」為其最終的法感情，而其認為法官適用法律必須「靈活」，來達到惡人獲得有罪判決的結果，才屬司法正義云云。

然而，此種法感情與現代刑事法規定的罪刑法定原則之間，卻不免扞格；而此種部分民眾仍存於心中的法律觀念及此種群體呈現的社會次（法律）文化，其實可以溯源到如學者所言的傳統禮教法律思想中「比附論罪」亦可的觀念（黃源盛，1998，頁 95-96）。然而，有時社會部分輿論則希望法律的適用應配合／遷就民眾的（或許在各案例中也並不一致的）法感情。就類似的社會思維脈絡，馬漢寶當年（1991，頁 1）曾指出：「至今，現代化法律制度已日益完備，而國人猶不能共守力行者，

關法律觀念的認知，是否也應從俗跟著不及於此？是否能在閱讀媒體傳播的資訊時有批判能力？此則所以法律通識教育重要性之所在、也是蘇格拉底方法的功能所在。

並予提及的是，對話過程中，教師應該始終保持和藹友善的態度，以詢問而非質問的風格，共同與學生探求（法律這部分的）真理，即使此種知識教師已經具備；不過此正是威權式途徑與美諾篇模式⁴⁹的蘇格拉底方法的精神，亦即上述新聞案例的研討過程中之精神。

伍、結論

蘇格拉底方法作為一種教學方法，在通識課程中作為培養學生批判能力而言，頗具功效；因此本文予以試做探討。本文分析相關文獻中之學說、並輔以實際教學實踐經驗後之發現與見解如下：

首先辨明蘇格拉底方法的內涵並指出其具有多種途徑或模式：亦即二途徑之非專斷式途徑與威權式途徑、以及三模式之測試模式、美諾篇模式與特亞特圖篇模式；並

究其根本原因，仍在對現代法律制度之基礎，認識不足。由此可知，變『法』易，變『法之觀念』難。為求變『法』有效，則又不能不求變『法之觀念』。此說法至今仍可供吾人省思。

面對當今司法爭議中某些其實受到誤解的情況，吾人可以思考黃源盛（1998，頁268）的觀點：「國家法律不外是一套價值系統的體現，徒法不足以自行，而行法用法除法律邏輯外，更脫離不了文化價值觀念與人民法律情感的作用。在法制改革或立法活動中，如果沒相應的新思想新觀念的轉變，如果不排除舊思想舊觀念的干擾，如果不在心理上信念中樹立個人尊嚴與價值，進而確實瞭解法律與個人權利自由及民主政治關係之不可分。那麼，新的法律就很難產生，即使產生，也很難以真正得到貫徹與實行」。吾人眼見坊間媒體有時對司法的誤解，而法律本科系以外的廣大學生，若於接受法律通識課程教育後，甚至經由教師施以蘇格拉底方法的訓練後，或許此後較能對相關新聞能慎思明辨之、甚至自行思考試著練習以蘇格拉底方法，模擬詰問記者對法律與司法的觀念是否正確。

⁴⁹ 正文處此句提及美諾篇模式的陳述，乃是就系爭新聞案例的教學歷程而論；本文於論述脈絡上倒未指特亞特圖篇模式必然不可行。總之相關途徑或模式，只要於適當的法律教學主題中來選用之即可，唯對於蘇格拉底方法中的測試模式而言，其中蘇氏某些換言之有點讓對方下不了台的對抗式對話風格，教師於教學上應避免如此對學生為之，這容易傷害到學生的學習熱情；併此陳明。

分析提出何種途徑或模式適合於何種教學背景下來適用的觀點。申言之，需要**開放、無限制方向答案**的教學背景下，較適合**非專斷式**的途徑；反之，若某些領域確實需要有**較為定論**的教學背景下，則較適合**威權式**途徑。至於模式之採擇，若以美國法學院之**經驗**觀之可知，**法律**領域之教學係以**美諾篇模式為主**；特亞特圖篇模式雖非絕對不可行，但其毋寧更適合例如**文學**領域之解釋與評價；至於測試模式，基於其強烈的對抗風格，故在現代教學上已鮮少採用。

進而，在法律通識課程中是否亦能應用蘇格拉底方法；答案亦係肯定。申言之，應就法律通識課程內容的不同領域，例如於**法規範之適用**（包含法律之遵守、法律是否牴觸憲法）的理解上，通常可採**威權式**途徑，以使學生求得法律上的是非定論答案。但於**法規範之修改**（以若並未違憲來作為討論前提之）上，則由於修法方向通常並無絕對定論，故可以**非專斷式**的途徑，以進行討論；至於法律通識課程之教學規劃的層次上，若提升至憲法修改層次的討論時，本文前已指出，至少於可有開放性答案方向之「憲法某些內容」，教學上亦可比照前述途徑與模式以資討論。

綜上所述，應用領域之比較與對照呈現於表 2。

表 2 蘇格拉底方法類型之三分法與二分法可（適宜）應用的領域對照表

區分方法	三分法			二分法	
類型	測試模式	美諾篇模式	特亞特圖篇模式	非專斷式途徑	威權式途徑
教學背景概述	對抗性強，適合於教學 之外 的場合	教師被設定預先知曉問題之答案	教師被設定未預先知曉問題之答案	需要開放、無限制方向的 答案	需要有較為定論的 答案
應用領域（例示）	國會的公聽會、法院中兩造的辯論、新聞報導的調查	法律 教學	文學的解釋與評價	法律 （含通識）課程中關於法規範之修改	法律 （含通識）課程中關於法規範之適用

吾人需予留意者，如本文貳之三之（三）所述，三分法中與二分法中之各類型間彼此未必有全等之對應關係。以三分法而論，雖然學者指出法律教學（若以美國法學院之教學經驗而言）常以美諾篇模式為之。亦即於三分法中，學者主要認為（係指經驗上，而非規定上僅）有「一種」蘇格拉底方法的提問模式關聯於法律教學，但吾人

並非可「依此類推」認為二分法中亦僅有「一種」教學途徑可關聯於法律通識課程；若思及法學通識課程內容兼及法規範之適用與法規範之修改領域，二分法中之兩教學途徑皆有其在法律通識課程領域內的適切定位，如表 2 所示，可與美諾篇模式斟酌搭配施教。

繼而本文以一則蘇格拉底方法在法律通識課程上的實際應用狀況予以呈現，基本上印證蘇格拉底方法運用之教學上可行性；學生因而能理解在生活事實上，何以**某種**類型的性騷擾（不屬**刑事上**，而僅屬行政上、民事上的）不法行為，法院認為並不構成**犯罪**的論理，並非因錯誤才未入人於**罪**而使之受**刑事**制裁。即便坊間具有強大傳播效果之媒體認定法院誤判，但經由蘇格拉底方法訓練後具有批判性思考能力的學生，對相關報導自然能免於人云亦云，而能思辨坊間觀點是否正確。蘇格拉底方法在法律通識課程教學中的應用，不僅有其可行性，亦得證頗有助於培育通識教育中批判性思考能力。

誌 謝

本文之雛形，曾以「法律通識課程教學中的蘇格拉底方法」之名，宣讀於國立臺北商業技術學院通識教育中心・教務處教學發展中心主辦之「2010 人文通識教學與商業服務力培育學術研討會」，後予以擴充增補而成本文。筆者感謝古登美教授於研討會時之精闢講評；同時亦感謝本刊兩位匿名審稿委員及編輯委員們於審查過程中之細心審查並惠賜卓見，筆者已一一處理回應，而敬覆於本文中。

參考文獻

- 尤煌傑、張雪珠、陳俊輝、鄔昆如、潘小慧、黎建球、謝仁真、關永中（2003）。**哲學入門**。台北：五南。
- 石凌霜（2009）。法學通識教育與法治素養培育。**北商學報**，16，159-172。
- 吳庚（2010）。**行政法之理論與實用**（增訂 11 版）。台北：自刊。
- 林玉体（2005）。**西洋教育史**。台北：三民。
- 林玉体（2010）。**西洋教育史**（新修訂 14 版）。台北：文景。

- 林玉体 (2012)。柏拉圖的教育思想。台北：文景。
- 高廣孚 (1998)。蘇格拉底。載於劉真 (編)，**師道** (18 版，頁 449-462)。台北：國立教育資料館。
- 馬漢寶 (1991)。中國人的價值觀國際研討會論文提要：個人在中國傳統與現代法律上之地位。**漢學研究通訊**，37，1。
- 張玉成 (2004)。教師發問技巧 (2 版)。台北：心理出版社。
- 張秀雄 (1995)。批判思考教學在公民教育中的角色。**公民訓育學報**，4，75-108。
- 陳榮華 (1998)。葛達瑪詮釋學與中國哲學的詮釋。台北：明文。
- 布魯格 (編著) (1989)。西洋哲學辭典 (中文增訂版) (項退結編譯)。台北：華香園。(原著出版於 1978)
- 黃源盛 (1998)。中國傳統法制與思想。台北：五南。
- 溫明麗 (1997)。批判性思考即為通識教育。**教育研究集刊**，39，15-26。
- 廖元豪 (2007)。美國法學院的 1001 天：廖元豪留美札記。台北：五南。
- 顏厥安 (2003)。法與實踐理性。台北：允晨文化。
- 強擥腰 10 秒 性騷男竟無罪 一審判拘 二審翻案 司改會批離譜 (2010 年 6 月 16 日)。**蘋果日報**。取自
http://tw.nextmedia.com/applenews/article/art_id/32590277/IssueID/20100616
- Beattie, J. R., Jr. (2003). Socratic ignorance: Once more into the cave. *West Virginia Law Review*, 105, 471-494.
- Brickhouse, T. C., & Smith, N. D. (2009). Socratic teaching and Socratic method. In H. Siegel (Ed.), *The Oxford handbook of philosophy of education* (pp. 177-194). New York, NY: Oxford University Press.
- Broadhead, P. W. (2006). A model program for establishing a criminal appeals clinic at your law school: More bang for the buck. *Mississippi Law Journal*, 75, 671-698.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brownhill, B. (2002). The Socratic method. In P. Jarvis (Ed.), *The theory and practice of teaching* (pp.70-78). London, UK: Kogan Page.
- Cain, R. B. (2007). *The Socratic method: Plato's use of philosophical drama*. London, UK: Continuum.
- Cicchino, P. M. (2001). Love and the Socratic method. *American University Law Review*, 50, 533-550.

- Cooper, J. M. (Ed.) (1997). *Plato: Complete works*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing.
- Cunningham, M. (2010). Freshman professor: The first year; the first semester; the first day. *Phoenix Law Review*, 3, 389-406.
- Davis, P. C., & Steinglass, E. E. (1997). A dialogue about Socratic teaching. *New York University Review of Law & Social Change*, 23, 248-280.
- Dye, D. J. (2010). Debunking the Socratic method?: Not so fast, my friend! *Phoenix Law Review*, 3, 351-363.
- Elenchos (n.d.). In *TheFreeDictionary*. Retrieved from <http://encyclopedia.thefreedictionary.com/elenchos>
- Elenctic (n.d.). In *TheFreeDictionary*. Retrieved from <http://www.thefreedictionary.com/elenctic>
- Garner, D. D. (2000). Socratic misogyny?: Analyzing feminist criticisms of Socratic teaching in legal education. *Brigham Young University Law Review*, 2000, 1597-1649.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Guinier, L., Fine, M., Balin, J., Bartow, A., & Stachel, D. L. (1994). Becoming gentlemen: Women's experiences at one Ivy League law school. *University of Pennsylvania Law Review*, 143, 1-110.
- Gulley, N. (1968). *The philosophy of Socrates*. London, UK: Macmillan.
- Hawkins-León, C. G. (1998). The Socratic method-problem method dichotomy: The debate over teaching method continues. *Brigham Young University Education & Law Journal*, 1998, 1-18.
- Jaff, J. (1986). Frame-shifting: An empowering methodology for teaching and learning legal reasoning. *Journal of Legal Education*, 36, 249-267.
- Javis, P. (2006). The Socratic method. In P. Javis (Ed.), *The theory and practice of teaching* (2nd ed., pp. 90-97). London, UK: Routledge.
- Johnson, E. E. (2010). A populist manifesto for learning the law. *Journal of Legal Education*, 60, 41-64.
- Kerr, O. S. (1999). The decline of the Socratic method at Harvard. *Nebraska Law Review*, 78, 113-134.
- Klein, S. R. (1991). Legal education in the United States and England: A comparative analysis. *Loyola of Los Angeles International and Comparative Law Journal*, 13,

601-641.

- Kymlicka, W. (2002). *Contemporary political philosophy: An introduction* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Laster, K. (2002). Educating cultured lawyers. *Dissertation Abstracts International*, 63, 1532. (UMI No. 3048172)
- Mell, P. (2002). Taking Socratic pulse: Does the Socratic method have continuing vitality in 2002? *Michigan Bar Journal*, 81, 46-47.
- Menkel-Meadow, C. (1985). Portia in a different voice: Speculations on a women's lawyering process. *Berkeley Women's Law Journal*, 1, 39-63.
- Nelson, L. (1949). Socratic method. In T. K. Brown III (Trans.), *Socratic method and critical philosophy: Selected essays* (pp. 1-43). New York, NY: Yale University Press.
- Positive (2012). In *Wiktionary*. Retrieved from <http://en.wiktionary.org/wiki/positive>
- Rhode, D. L. (1993). Missing questions: Feminist perspectives on legal education. *Stanford Law Review*, 45, 1547-1566.
- Rosato, J. L. (1997). The Socratic method and women law students: Humanize, don't feminize. *Southern California Review of Law & Women's Studies*, 7, 37-62.
- Vlastos, G. (Ed.) (1971). *The philosophy of Socrates: A collection of critical essays*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Whipple, R. D., Jr. (1997). *Socratic method and writing instruction*. New York, NY: University Press of America, Inc.
- Zeller, E. (2000). *Outlines of the history of Greek philosophy* (13th ed., L. R. Palmer, Trans.). London, UK: Routledge. (Original work published 1931)

投稿收件日：2011 年 11 月 7 日

接受日：2013 年 3 月 4 日